



Tania Gil

Lic. en Economía – Editora de Tramared

El libro en el foco: ¿elemento que marca diferencia?

Resumen

Este trabajo pretende ser una integración bibliográfica sobre la importancia del texto como factor de diferenciación entre adultos y niños, así como de culturas y saberes.

En palabras de Postman, al surgir la imprenta, surge también un nuevo mundo, en el cual el adulto y el niño, están diferenciados por el acceso al universo de lo escrito, "...a new symbolic world that required, in its turn, a new conception of adulthood. The new adulthood, by definition, excluded children." (Postman, 1994, p.20).

Por su parte, Mead, en su análisis sobre los diferentes tipos de cultura, considera que es la "...falta de rotulación, de verbalización y de toma de conciencia la que otorga una gran estabilidad a la cultura postfigurativa" (Mead, 1970, p. 59). Lo que no se menciona ni se reconoce, tampoco se escribe. Así, se erige nuevamente el libro como elemento que puede diferenciar.

Por último, Comenius, incorpora el libro de texto a la aplicación de su método, pero con un formato totalmente nuevo y diferente a los demás libros existentes en la época y en otros contextos ajenos al escolar.

El libro de texto, como producto mismo del surgimiento de la imprenta, cobra protagonismo desde el silencio de sus páginas, como elemento que marca diferencias en ámbitos diversos.

Palabras clave:

libro de texto – imprenta – surgimiento de la niñez - diferencia entre niños y adultos – diferencia entre culturas

Libro y niñez

Que la niñez es una construcción moderna, es una idea bastante aceptada hoy en día. El niño no habría sido tratado ni mirado como tal hasta bien pasada la Edad Media. Es entonces cuando cobra vida propia, en oposición a su anterior mero rol de “adulto en formación”, o bien, en palabras de Narodowski (2016), los niños ya “...no constituyen una desviación o una debilidad humana que se subsana con la adultez.” (p. 29).

En su libro “The disappearance of childhood”, Neil Postman, asocia el surgimiento de la infancia al invento de la imprenta y a la posterior difusión de la palabra escrita: “...the printed press created childhood.” (Postman, 1994, p. xii) Y agrega: “...communication conditions (...) at first, made childhood unnecessary, and then made it inevitable.” (ibid., p. xiii), reconociendo la existencia de un niño como ser esencialmente único.

La letra escrita, se erigió como una frontera clara entre el niño y el adulto, una frontera que solo la madurez y la aptitud para la lectura podían traspasar. El texto, y la posibilidad/imposibilidad de comprenderlo, señalaron claramente quién era el niño. Consecuentemente, señalaron también, quién era el adulto.

En el Medioevo, “...behavior was characterized by childishness among all age groups. In an oral world there is not much of a concept of an adult and, therefore, even less of a child.” (Postman, 1994, p. 13). Pero con la imprenta, los secretos del mundo adulto pasaron a quedar resguardados en el libro, a salvo de su exposición a los infantes. Así lo fue hasta el punto en que Postman, interpretando a Rousseau, señala que “...reading is the end of permanent childhood” (Postman, 1994, p. 13), asociando directamente la lectura al fin de la niñez, lectura que podría revelar los secretos callados por la palabra escrita.

“La invención de la imprenta produjo el analfabetismo” (Narodowski, 2016, p. 122), concepto irrelevante, si no, inexistente, cuando no había qué leer. “A sharp division developed between those who could read and those who could not (...)” (Postman, 1994, p. 28). Y entre estos últimos, estaban, claramente, los niños.

Así fue como el libro, tomado como objeto en que se plasmó el mundo escrito, marcó el origen de la infancia y del infante como un sujeto nuevo y diferente al adulto.

Libro y cultura

Así como el libro, como contenedor de la palabra escrita, generó, o al menos, colaboró fuertemente con el surgimiento y reconocimiento de la niñez, también se lo puede resaltar como un elemento diferenciador de culturas.

“El compromiso (...) habría constituido un problema absurdo para el hombre primitivo, anterior al alfabeto. Él era lo que era: un miembro de su propio pueblo (...) no podía modificar su compromiso. Era el que era: inalienable, abrigado y alimentado dentro del capullo de la costumbre hasta que todo su ser terminaba por expresarla.” (Mead, 1970, p.15 y 16)

En una cultura posfigurativa, en términos de Mead (1970), el único modo de evolución es la imitación. “El adulto-ejemplo constituía la ley no escrita; la ley practicada...” (Narodowski, 2016, p. 34). Para Mead, “cuando no hay un lenguaje escrito, ni documentos del pasado, la percepción de lo nuevo es rápidamente fagocitada por el estilo de lo viejo.” (Mead, 1970, p. 54)

Es la “falta de rotulación, de verbalización y de toma de conciencia la que otorga una gran estabilidad a la cultura postfigurativa” (ibid., p. 59). Lo que no se menciona ni se reconoce, tampoco se escribe, motivo por el cual, lejos está el libro de ser el elemento que perpetúa una cultura postfigurativa.

Si la ausencia de lo escrito en la transmisión de la costumbre entre generaciones, es la característica intrínseca de las culturas postfigurativas, el libro, portador de aquello que se quiere comunicar, no sería justamente un elemento destinado a comunicar estas culturas.

Ahora bien, sí pareciera ser un elemento propio de la transmisión de conocimientos de otro tipo dentro de las sociedades posfigurativas. Haciendo un análisis de la clase en una cultura cofigurativa, en un sentido antropológico, Dino Segura Robayo (2015), resalta que

“... cuando los intereses que dinamizan la actividad están centrados en problemas reales, podríamos decir vivenciales, la mirada está comprometida con el presente y son los referentes del presente los que marcan el que hacer. La mirada no está puesta en el pasado sino en el presente. Pero además, los aprendizajes no se remiten exclusivamente al pasado, a la autoridad del texto¹, o a la prescripción del maestro o del anciano, sino que se refieren en mucho a lo que hacen, dicen y piensan los colegas, los que también están trabajando en esa actividad o en una actividad simultánea, contemporánea. No se aprende de los maestros sino más bien de los compañeros y con los compañeros.”² (p. 10)

¹ Resaltado por mí.

² La tabla que diseña Segura Robayo (2015), puede ser útil para avanzar en la comparación que él mismo hace entre una clase centrada en actividades, que remite a modos cofigurativos de aprendizaje, y otra orientada a contenidos, más propia de modos posfigurativos:

	Actividades	Contenidos
Lo central	Lo central en el aula es la actividad.	Lo central en el aula es el contenido.
El sentido	El sentido de la actividad surge de su nexo con la cotidianidad.	El sentido de lo que se hace deviene de las consideraciones curriculares.
Forma de trabajo	La forma de trabajo es más de colectivo, de conversación.	La forma de trabajo es más individualista.
Aprender a aprender	Prima un aprendizaje por construcción: invención, haciendo.	Prima un aprendizaje memorístico: repetir y memorizar.
Imperativos	Es necesario vivir el problema.	Es necesario recordar la solución.
Fuente del conocimiento	La fuente de conocimiento es la interacción con los pares, la conversación, por ejemplo: el apoyo es la información.	La fuente de conocimiento es el texto, el maestro, el libro. Si hay actividades o proyectos, tales son estrategias didácticas.
Hacia donde se mora	El presente.	El pasado.
Lo que se hace.	Actividad – Invención	Pasividad - ¿Descubrimiento?
Sistemas	Sistema abierto.	Sistema cerrado.

El libro de texto es, junto con el maestro, la fuente del conocimiento en una clase típicamente posfigurativa. El protagonismo del texto es evidente, a diferencia de lo que ocurre en una clase en un contexto cofigurativo, en el cual la conversación y la interacción con los colegas resulta ser dicha fuente de conocimiento (ver cuadro en referencia 2 al pie).

En palabras de Mead, en una cultura prefigurativa, los jóvenes “Viven en un mundo en que los acontecimientos les llegan con toda su compleja proximidad, y ya no están amarrados por las secuencias lineales simplificadas que dictaba la palabra impresa.” (Mead, 1970, p. 106) Dichas secuencias simplificadas harían referencia a culturas lineales, a culturas posfigurativas. El libro de texto, divide nuevamente las aguas.

Libro de texto escolar VS Libro de gentiles

“La Pedagogía elabora una analítica de la infancia en situación escolar.” (Narodowski, 2007, p. 27) Es decir, que no se piensa al niño sino en función de las instituciones escolares. Por su parte, tales instituciones, no se piensan sino en torno a sus dispositivos, entre ellos: el libro de texto. Así, la infancia y el texto escolar, van de la mano. “El niño y el alumno se corresponden existencialmente a un mismo ser...” (ibid, p. 28)

Pero ¿es el libro de texto escolar apenas un “libro”? Para Comenius, en clase debe utilizarse el libro de un mismo autor, a modo de homogeneizar lo que se enseña al alumno. Pero estos libros deben responder al método propuesto por Comenius. Así, diferencia Comenius entre los libros de texto capaces de generar saberes y los libros de los que denomina “gentiles”.

En palabras de Comenius, “Será, pues, conveniente: (...) que los libros referidos estén de tal modo preparados que no pueda aprenderse en ellos sino sabiduría, piedad y buenas costumbres.” (Comenius, 2008, p. 71) Claramente, Comenius hace referencia a un tipo de libro acorde al método que propone, un libro que colabore a que “En cada escuela se siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios” (ibid., p. 80). Un libro que pueda homogeneizar, capaz de ordenar la instrucción simultánea, para lo cual “En cuanto sea posible sean iguales las ediciones de los libros en cada materia.” (ibid.).

Los libros a ser utilizados en las escuelas, quedan así, totalmente diferenciados de cualquier otra clase de libros. Los textos escolares, en su rol de auxiliares de la pedagogía comeniana, deben ser diseñados como tales. “Al educar a la juventud deben hacerse todas las cosas con gran claridad (...) Es de gran importancia, por lo tanto, acomodar a esta luz natural los libros que en las escuelas hayan de utilizarse.” (ibid., p. 87).

No sólo a los jóvenes debían estar orientados los libros, sino también a los profesores³: “... deben componerse los libros destinados a las escuelas; llenos de observaciones dirigidas a los

³ Comenius se refiere a ellos como “preceptores”.

Preceptores acerca de su debido y provechoso empleo..." (ibid., p. 107). Así, el libro de texto escolar no solo viabiliza, sino que orienta la aplicación del método.

En otros términos, el libro de texto didáctico no posee un valor literario o científico autónomo: ya desde el siglo XVII y a partir de la empresa comeniana el texto se legitima en la medida en que contribuye eficientemente al proceso de producción de saberes escolares. Más todavía, el texto posee un estilo literario y una retórica singular (...). El libro de texto didáctico construye una estética que le es propia (Narodowski, 2007, p.82).

Y así, en detalle y de modo extenso, caracteriza Comenius en su obra al libro de texto escolar, el "libro panmético", refiriéndose como tales a los "textos didácticos en los que "...el trabajo está distribuido para cada año, cada mes, cada día y aun cada hora..."". (ibid., p. 81)

Inclusive en la obra de Comenius, quien presenta al libro como un elemento totalmente normalizador, el libro puede ser factor de diferenciación. Comenius, sin lugar a dudas, categoriza a los libros entre aquellos útiles para "asentar los fundamentos de la sabiduría" (Comenius, 2007, p. 107), y los que no: "...han de ser desterrados de las escuelas los autores que enseñan solamente palabras sin ocuparse del conocimiento de las cosas útiles. (...) Si agrada leer dichos autores, léanse fuera de las escuelas, ligeramente y de prisa..." (ibid., p. 105). Califica de superfluos "los pasatiempos del ingenio de cómicos y poetas" (ibid., p. 107) y de "gentiles" (ibid., p. 146) a sus autores.

Palabras finales

Mucho más podría redactarse sobre la importancia del libro en diversos ámbitos. El texto escrito contribuyó, tal como lo expone Postman (1994), al surgimiento del individualismo como condición normal y aceptable de lectura; creó una nueva manera de organizar los contenidos no solo en la forma en que se escriben, sino inclusive en la que se piensan; permitió la diferenciación entre prosa y poesía partir del modo en que las palabras se distribuyen en el texto, e, inclusive, salvó alguna que otra vida de la horca a quienes lo podían leer.

Este trabajo está lejos de agotar todos los relatos sobre el rol protagónico del libro de texto, no solo como modo de expansión de la letra impresa, sino como uno de los hitos más relevantes que marcó un antes y un después en la historia de la humanidad.

Bibliografía:

Comenius, J. (2008). Didáctica Magna. Editorial Porrúa.

Mead, M. (1970). Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Granica editor.

Narodowski, M. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones Novedades Educativas.

Narodowski, M. (2007). Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. Aique Grupo Editor.

Narodowski, M. (2016). Un mundo sin adultos. Editora Debate.

Postman, N. (1994) The disappearance of childhood. Vintage books.

Segura Robayo, D. (2015). La clase en una cultura prefigurativa. Disponible en:

<http://www.dinosegurarobayo.com/articulos-y-ensayos/la-clase-en-una-cultura-prefigurativa>